

Scholtz, Harald

Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945

Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 693-709



Quellenangabe/ Reference:

Scholtz, Harald: Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941-1945 - In:
Zeitschrift für Pädagogik 29 (1983) 5, S. 693-709 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-142748 - DOI:
10.25656/01:14274

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-142748>

<https://doi.org/10.25656/01:14274>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 29 – Heft 5 – Oktober 1983

I. Essay

CARL-LUDWIG FURCK

Die Reform der gymnasialen Oberstufe im Schnittpunkt konfligierender Interessen – Analyse einer Bildungsreform 661

II. Thema: Erziehung und Pädagogik im Nationalsozialismus

KURT AURIN

Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“ 675

HARALD SCHOLTZ

Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945 693

HASKO ZIMMER

Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933 711

REINHARD DIETHMAR

Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur? 725

III. Thema: Studien zur Sozialgeschichte der Erziehung

CHRISTA BERG

Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels 735

ETIENNE FRANÇOIS

Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts 755

FRANZ KOST

Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts 769

IV. Diskussion

WOLFGANG W. WEISS

Das Bild der Familie in bundesdeutschen Schulbüchern 783

JÜRGEN OELKERS

Rousseau und die Entwicklung des Unwahrscheinlichen im pädagogischen Denken 801

V. Besprechungen

MICHAEL WINKLER	HERWIG BLANKERTZ: Die Geschichte der Pädagogik 817
WOLFGANG SCHEIBE	HANS SCHEUERL (Hrsg.): Klassiker der Pädagogik 822
ULRICH HERRMANN	NEIL POSTMAN: Das Verschwinden der Kindheit 825
HARALD SCHOLTZ	HERMANN GIESECKE: Vom Wandervogel bis zur Hitlerjugend 830
HARALD SCHOLTZ	ARNO KLÖNNE: Jugend im Dritten Reich 835
WOLFGANG SCHEIBE	WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung 841

VI. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 845

(Durch ein Versehen beim zweiten Umbruch für das Heft 3 sind mehrere Zeilen in WOLFGANG SCHEIBES Rezension des 1. Bandes der Gesammelten Schriften von WILHELM FLITNER vertauscht worden. Darum erscheint diese Besprechung – in korrigierter Fassung – in diesem Heft noch einmal.)

Zu den Beiträgen in diesem Heft

KURT AURIN: *Die Politisierung der Pädagogik im „Dritten Reich“*

Zur Durchsetzung seiner Ideologie und seiner machtpolitischen Absichten hat sich der Nationalsozialismus von Anfang an der Politisierung der Pädagogik bedient. Der Beitrag skizziert die Ideologie des Völkischen, des biologischen Rassismus und des Führerkults und rekonstruiert die Wege und Mittel einer politisch instrumentalisierten Erziehung, die sich auf alle Lebensbereiche ausdehnte. Deren Wirkungsmechanismen werden unter Bezugnahme auf Ergebnisse politikwissenschaftlicher, historischer und soziologisch-psychologischer Forschungen analysiert. Dabei wird aufgezeigt, in welcher Weise die Sozialisationsbedingungen des Bürgertums zur Zeit der Wilhelminischen Ära und die geistesgeschichtlichen und kulturkritischen Zeitströmungen die nationalsozialistische Politisierung der Pädagogik vorbereiteten und begünstigten. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer demokratischen Erziehung, welche die Irrwege einer indoktrinierenden Erziehung ebenso wie diejenigen einer unpolitischen Erziehung zu vermeiden sucht.

HARALD SCHOLTZ: *Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten (LBA) 1941–1945*

Die Einführung der LBA wird von der Schulgeschichtsschreibung vielfach als der Versuch der NS-Diktatur gedeutet, die Lehrerbildung auf ein 40 oder gar 150 Jahre zurückliegendes Niveau zu drücken. Der Verfasser hält diese Deutung für wenig stichhaltig. Er prüft, ob die Ausbildung von Lehrernachwuchs überhaupt die vorrangige Zweckbestimmung der LBA war. Zweifel daran scheinen ihm angebracht, weil dem akuten Lehrermangel auf anderem Wege – Ausbildung von Schulhelfern – begegnet wurde. Demgegenüber kann er zeigen, daß die LBA in dem größeren Zusammenhang einer Funktionsänderung vieler Bildungseinrichtungen während des Krieges standen. Zwischen dieser Einsicht und dem Aufgabenverständnis der Lehrer, HJ-Führer und Schüler der LBA stellt der Verfasser eine Beziehung her, in deren Mittelpunkt die „Selbstführung“ der Jugend als Mittel der politischen Beeinflussung steht.

HASKO ZIMMER: *Bildung, Bürgertum und Bücherverbrennung. Die „Aktion wider den undeutschen Geist“ 1933*

Im Unterschied zu Ansätzen, die die Bücherverbrennungen von 1933 aus der Perspektive der faschistischen Herrschaft und ihrer Opfer erklären, arbeitet dieser Beitrag Aspekte der Kontinuität heraus, indem er die engen Beziehungen zwischen Bürgertum und Faschismus, die bei der „Aktion wider den undeutschen Geist“ zum Vorschein kamen, ins Zentrum rückt und nach ihren Voraussetzungen fragt. Ausgehend von der Unterstützung der Aktion im Bildungsbürgertum, die am Beispiel Münsters exemplarisch belegt und in den Kontext der faschistischen Massenbewegung gestellt wird, werden die Ziele und Inhalte der Aktion als Ausdrucksformen eines spezifisch bürgerlichen Bewußtseins kenntlich gemacht und auf die Abwehrhaltung gegenüber der Weimarer Republik und den politisch-gesellschaftlichen Veränderungen nach 1918 zurückgeführt, die besonders die

Akademikerschaft kennzeichnete. Die Bücherverbrennung thematisiert somit Prozesse schichtspezifischer Lernverweigerung.

REINHARD DITHMAR: *Erziehung zum Frieden durch Kriegsliteratur?*

Ein Jahrzehnt nach dem Ende des Ersten Weltkriegs drängte das rational nicht bewältigte Kriegserlebnis zu einer literarischen Gestaltung, die in wenigen Jahren ein Ausmaß erreichte, das – jetzt innerhalb der Epik – nur mit der Kriegsliteratur um 1914 vergleichbar ist. Pazifisten und Nationalisten befürchten aus extrem unterschiedlichem Grund, daß der Krieg in Vergessenheit geraten könne. Der sensationelle Erfolg von Remarques Roman signalisierte ein weniger rational als emotional erwachtes Bewußtsein („Nie wieder Krieg!“) und aktivierte die extreme Rechte. Den Nationalsozialisten diente die Kriegsliteratur – wie der Langemarck-Mythos eindrucksvoll zeigt – der schulischen und außerschulischen Erziehung zum Tode und zur Begeisterung für einen neuen Krieg. Der Friede erschien als Krieg mit anderen Mitteln, und die Widerspiegelung im nationalen Frontroman wurde zur Norm und zum Gesetz des Handelns im Frieden.

CHRISTA BERG: *Ansätze zu einer Sozialgeschichte des Spiels*

Trotz der in großer Zahl vorhandenen spieltheoretischen Arbeiten sowie volkswissenschaftlichen oder kulturhistorischen Untersuchungen von Spiel und Spielzeug gibt es bisher keinen explizit sozialgeschichtlichen Interpretationsansatz, der Intention und Funktion von Spiel und Spielzeug im epochalen Alltagsleben und zugleich unter den Aspekten von Schichtspezifik, Geschlechts- und Rollenstereotypen sowie in Abhängigkeit von Produktions- und Konsumtionsbedingungen aufzeigte. Der vorliegende Beitrag bemüht sich, einen solchen Interpretationsansatz zu entwickeln. Er entfaltet seine spezifische Fragestellung aus dem Schnittpunkt der Interessen an Bildungsgeschichte von Subjekten, mikroprozessualer Alltagsforschung, Lebensweltanalysen und makrostruktureller Gesellschaftsgeschichte und stellt anschließend Schwerpunkte sozialgeschichtlicher Spielforschung vor.

ETIENNE FRANÇOIS: *Alphabetisierung in Frankreich und Deutschland während des 19. Jahrhunderts*

Die französische Forschung hat serielle Methoden zur Erforschung der Alphabetisierung in Frankreich entwickelt. Mit Hilfe dieser Methoden wertet der Beitrag Daten aus der preußischen Volkszählung von 1871 sowie weitere Daten aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts aus. In einer vergleichenden Analyse der Alphabetisierungsprozesse in Frankreich und Deutschland werden insbesondere regionale Unterschiede herausgearbeitet und die Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen Strukturen und dem jeweiligen Stand der Alphabetisierung untersucht. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zur Anwendung serieller Methoden auf die Erforschung der Alphabetisierung Deutschlands in der frühen Neuzeit.

FRANZ KOST: *Die „Normalisierung“ der Schule. Zur Schulhygienebewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*

Der Beitrag zeigt auf, mit welchen Argumenten und Handlungsstrategien in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts medizinische Hygienevorstellungen Eingang in pädagogi-

schen Reflexion und Praxis fanden und diese zwar in medizinischer Hinsicht optimierten, zugleich jedoch in pädagogischer Hinsicht verkürzten. Dieser Vorgang der Substitution der Pädagogik durch naturwissenschaftliche Medizin wird am Beispiel der Auswirkungen der Hygienebewegung im Schweizer Kanton Zürich als Prozeß der „Normalisierung“ (FOUCAULT) von Schule und Gesellschaft rekonstruiert. Damit ist dieser Beitrag zugleich ein Beitrag zur Entstehungsgeschichte der empirischen Erziehungswissenschaft, insbesondere der Experimentellen Pädagogik der Jahrhundertwende.

Contents and Abstracts

Essay:

CARL-LUDWIG FURCK: The Upper Secondary Stage Reform Among Conflicting Interests – Analysis of an Educational Reform	661
--	-----

Topic: Education and Pedagogics in Time of National Socialism

KURT AURIN: <i>The Politization of Pedagogics in the Third Reich</i>	675
--	-----

National Socialism used politization of pedagogics from the very beginning to implement its ideology and political intentions. The article sketches the ideology of the common people, biological racism, and idolization of the Führer, and reconstructs the ways and means of education as a political instrument which extended its influence to every part of life. The mechanisms through which it functioned are analysed in regard to the results of political, historical, and socio-psychological research. It shows how the conditions for socialization of the bourgeoisie during the Wilhelmian era and the trends of thought and culture of the times prepared and smoothed the way for the National Socialist politization of pedagogics. The article closes with thoughts on a democratic education that try to avoid the misdirection of indoctrinization as well as the misdirection of a total lack of political education.

HARALD SCHOLTZ: <i>Political and Social Functions of Institutions for Teacher Training in 1941–1945</i>	693
---	-----

The history of schools often depicts the introduction of institutions for teacher training as an attempt of the National Socialist dictatorship to reduce teacher training to the level it had been forty or even one hundred and fifty years ago. The author of this article does not think this interpretation holds water. He examines whether training future teachers was even the main purpose of such institutions at all. Doubts on this score seem justified because the acute lack of teachers was already being dealt with another way, namely through training school assistants. As opposed to that the author can show that, in a larger context, institutions for teacher training were involved in the changing functions of many educational institutions during the war. The author can show a connection between this insight and the way teachers, troop leaders of the Hitler youth groups (Hitlerjugendführer), and students in such institutions saw their duties, which focused on indigenous leadership of young people as a means of political influence.

HASKO ZIMMER: <i>Education, Bourgeoisie, and Burning the Books. The „Action Against the Un-German Spirit“ in 1933</i>	711
---	-----

As opposed to theories that explain the burning of the books in 1933 from the perspective of a fascist government and its victims, this article exposes aspects of continuity by showing

the close relationship between bourgeoisie and fascism that appeared during the “action against the un-German spirit” (Aktion wider den undeutschen Geist), by focusing on this relationship, and by asking what conditions made it possible. Starting with the support of this action among the educated bourgeoisie who valued education very highly, which is clearly shown in the example of Münster and which belongs in the context of the fascist mass movement, the aims and contents of the action are shown to be an expression of a specifically bourgeois consciousness, due to the reaction against the Weimar Republic and the political and social changes after 1918, which attitude was especially typical of academics. Burning the books therefore expressed processes of class-bound refusal to learn.

REINHARD DITHMAR: *Educated for Peace by War Literature?* 725

It was difficult to master the events of World War I rationally. Even a decade after the end of the war this experience begged for literary treatment, and within a few years the number of books on the subject reached a proportion that – as far as novels and other long prose works are concerned – can only be compared with the war poetry of 1914. Both pacifists and nationalists feared the war could be forgotten, but for diametrically opposed reasons. The sensational success of Remarque’s novel signaled a more emotionally rather than rationally aroused conscience (“Never again war!”) and activated the extreme right wing. War literature served the National Socialists as a means of educating people in and out of school for death and to enthusiasm for a new war, as impressively demonstrated by the Langemarck myth (based on a battle at Langemarck during World War I in which thousands of young people willing to sacrifice themselves for their country lost their lives and thereby became a standard by which others were measured). Peace appeared as war fought with other methods, and its reflection in German novels about the front became the norm and the law of actions during times of peace.

Topic: Studies on the Social History of Education

CHRISTA BERG: *Toward a Social History of Play* 735

Despite a great number of works existing on theories of play as well as examinations of play and toys along the lines of folklore and cultural history, there has not yet been an attempt at interpretation specifically according to social history that showed the intention and function of playing and toys in everyday life throughout the ages and at the same time showed aspects of class determination, stereotypes of gender and role along with dependence on conditions of production and consumption. This article tries to develop such a line of interpretation. It unfolds its specific questions from the intersection of interest in the educational history of subjects, examination of microprocesses in everyday life, analysis of the world lived in, and macrostructures in the history of society. In conclusion it presents main points of research on play according to social history.

ETIENNE FRANÇOIS: <i>Growing Literacy in France and Germany During the Nineteenth Century. Preliminary Thoughts on a Comparative Analysis</i>	755
---	-----

French reseach has developed statistical methods for serial data with which to examine literacy in France. Using these methods, this article interprets data on literacy from the Prussian census of 1871 and data on school attendance from the first half of the nineteenth century. This analysis compares the development of literacy in France and Germany. Above all, regional differences in literacy are investigated and some relationships between the level of literacy and socio-economic structures are analysed. Finally some possibilities for serial studies of the development of literacy in Germany for the early modern period are indicated.

FRANZ KOST: „Normalizing“ Schools. <i>On the Hygiene Movement in Schools in the Second Half of the Nineteenth Century</i>	769
---	-----

This article shows the arguments and strategic plans of action through which medical concepts of hygiene found their way into pedagogic thought and practice in the second half of the nineteenth century and improved these concepts from a medical point of view while reducing them from a pedagogic point of view. This process of substituting the natural sciene of medicine for pedagogics is reconstructed through showing the effects of the hygienic movement in the Swiss canton of Zurich as a process of “normalization” (FOUCAULT) of school and society. This aspect makes this article a contribution to the history of the development of empirical pedagogics as well, especially the experimental pedagogics of the turn of the century.

Discussion

WOLFGANG W. WEISS: <i>The Family as Pictured in West German Schoolbooks</i>	783
JÜRGEN OELKERS: <i>Rousseau and the Development of the Improbable in Pedagogic Thought</i>	801

Book Reviews	817
------------------------	-----

New Books	845
---------------------	-----

HARALD SCHOLTZ

Politische und gesellschaftliche Funktionen der Lehrerbildungsanstalten 1941–1945

1. Kriterien zur Beurteilung der Kehrtwendung in der Lehrerbildungspolitik zu Beginn des Zweiten Weltkrieges

Die deutsche Tradition der staatlichen Schulaufsicht hat auch zur Reglementierung der Lehrerausbildung geführt, soweit diese nicht wissenschaftlichen Hochschulen überantwortet wurde. Dadurch folgte insbesondere die Ausbildung der Volksschullehrer mehr dem Willen der politischen Machthaber, als daß sie der jeweiligen kulturellen Entwicklung entsprechend für pädagogische Aufgaben qualifizierte. Schon im 19. Jahrhundert gewann sie, bei einer stetig anwachsenden Bevölkerung, die Bedeutung eines Schlüssels für die sozial- und kulturpolitische Gestaltung der Zukunft. So richtete 1849, nach der gescheiterten Revolution, FRIEDRICH WILHELM IV. seinen Zorn gegen die Lehrerseminare (BUNGARDT 1965, S. 50), ließ sie in kleine Städte verlegen und demonstrierte, wie dadurch auf sie Einfluß genommen und zugleich Regionalpolitik betrieben werden konnte. – Daran hat man sich im „Dritten Reich“ wieder erinnert. – Als den Lehrern der Beamtenstatus zugesprochen worden war, verfügte der Staat durch die Regulierung des Zugangs zu diesem traditionellen Aufstiegsberuf über ein zusätzliches Machtmittel gegenüber aufstiegsorientierten Teilen der Unterschicht. Die vielfältigen Möglichkeiten, über die Einrichtungen zur Rekrutierung des Volksschullehrernachwuchses politische Macht auszuüben, dürfen also bei einer Beurteilung von Reformen der Lehrerbildung nicht übersehen werden.

In der historischen Diskussion um die Einrichtung von „Lehrerbildungsanstalten“ (LBA) unter HITLER haben bisher solche Überlegungen keine Rolle gespielt. Dieser Maßnahme von 1941 ist jedoch eine Entwicklung vorausgegangen, die den „Rückfall“ von der hochschulmäßigen zur schulischen Ausbildung als Konsequenz aus einer selbstproduzierten Notsituation ausweist. Bei der „Machtergreifung“ hatte sich das neue Regime machtpragmatisch für eine Berücksichtigung der Wünsche der damals noch zu gewinnenden Volksschullehrer entschieden. In Preußen wurden 1933 die „Pädagogischen Akademien“ in „Hochschulen für Lehrerbildung“ (HfL) umbenannt. Die Gefahr weiterer Schließungen von erst wenige Jahre zuvor eingerichteten „Pädagogischen Akademien“, gegen die sich am 27. 11. 32 eine Großkundgebung der Lehrerverbände gewandt hatte, schien damit gebannt. Die HfL wurden jedoch als „landgebunden“ bezeichnet, deshalb wurden einige in kleine Städte verlegt, vornehmlich im östlichen Grenzgebiet. So bot sich Gelegenheit zur Einflußnahme auf die gesamten Lebensumstände der Studierenden, nachdem das Lehrpersonal schon überprüft worden war (SCHOLTZ/STRANZ 1980, S. 115–122). Erst als 1937 das Prinzip der „Landgebundenheit“ aufgegeben wurde, ließ sich die preußische Konzeption der HfL im ganzen Reich durchsetzen.

Ihre Anziehungskraft blieb allerdings bei den Abiturienten, die ohnehin geburtenschwachen Jahrgängen angehörten und durch den Arbeits- und Wehrdienst neue Berufsfelder

im Bereich der Menschenführung eröffnet sehen, gering. Als im Februar 1939 in Preußen „Staatliche Aufbaulehrgänge für das Studium an den HfL“ eingerichtet wurden, in denen Volksschüler in vier- und Mittelschüler in zweijähriger Ausbildung auf das zweijährige Studium an HfL vorbereitet werden sollten, war das für die Parteileitung das Signal zum Eingreifen in die Lehrerbildungspolitik des Ministeriums. Die von Reichsminister RUST kontrollierten „nationalpolitischen“ Einrichtungen (Nationalpolitische Erziehungsanstalten, Landjahr) sollten sich nicht um eine weitere vermehren, weil hier der Einfluß der Partei gering war (SCHOLTZ 1973, S. 38). Das entscheidende Gespräch zwischen HESS und RUST fand am 17.3.39 statt (OTTWEILER 1979, S. 245). Doch erst lange nachdem, zu Kriegsbeginn, 9 von 28 HfL geschlossen worden waren und das „Studium“ nur noch drei Semester betrug, befürwortete HITLER, im November 1940, die Kehrtwendung, die in einem Erlaß RUSTs am 8.2.41 bekanntgegeben wurde. Die Ausbildung von Abiturienten wurde auch dann noch, freilich auf ein Jahr verkürzt, weitergeführt. Von den LBA wurden gleichzeitig etwa zehnmal so viele Jugendliche auf den Lehrerberuf vorbereitet. Demnach stellten die LBA die Konsequenz aus der bewußt gering gehaltenen Attraktivität des Volksschullehrerberufs für Abiturienten dar. Selbst die Verkürzung des Studiums an den HfL konnte nicht seine Nachteile gegenüber dem Universitätsstudium kompensieren.

Ausschlaggebend für die historische Beurteilung der Kehrtwendung von 1941 war bisher das Kriterium der Qualifizierung zum Lehrerberuf. Es ist von einem „Rückfall“ um 40, wenn nicht 150 Jahre die Rede (GEBHARDT 1948, S. 62; BETTERMANN/GOESSL 1963, S. 56; EILERS 1963, S. 107; GAMM 1964, S. 205; SACHER 1974, S. 223; OTTWEILER 1979, S. 5). So wird aus einer politischen Entscheidung die Rückentwicklung einer Institution abgeleitet, an deren Funktionieren viele Menschen interessiert sein mußten. Dem Diktator wird nachträglich die Macht über diese Menschen zugeschrieben, sie dazu zu veranlassen, ihre Interessen preiszugeben und dabei selbst mitzuwirken. Man kann es beim Aufweis dieses Faktums bewenden lassen; die Machtausübung bleibt dann undurchschaut, erweckt den Eindruck dämonischer Gewaltsamkeit. Man kann aber auch die Hebel zur Manipulation dieser Interessen durchschaubar machen und die Grenzen der Manipulierbarkeit aufzeigen. Das soll hier geschehen.

Dieser Gegenstand eignet sich dazu besonders, weil an ihm Probleme faschistisch-totalitärer Herrschaft deutlich werden, die man bei der Auslegung dieser Herrschaft als „Diktatur“ leicht übersieht. Die Loyalität der die faschistische „Bewegung“ tragenden Schichten des neuen Mittelstandes mußte zunächst gesichert werden. Das geschah, indem die HfL, trotz der Einwände aus nichtpreußischen Ländern, im gesamten Reichsgebiet als verbindliche Form der Lehrerausbildung eingerichtet wurden. Als 1936 auch von den Studenten, die das höhere Lehramt anstrebten, verlangt wurde, in den ersten zwei Semestern an den HfL eine Vorbereitung auf den Lehrerberuf zu absolvieren, erfüllte man die Forderung der Reichsverfassung Art. 143 („Die Lehrerbildung ist nach den Grundsätzen, die für höhere Bildung allgemein gelten, für das Reich einheitlich zu regeln“) sowie der Volksschullehrerschaft nach einer gemeinsamen Grundbildung für alle Lehrerberufe. Ihnen hatte sich der NS-Lehrerbund angeschlossen.

Dieser Politik der Loyalitätssicherung folgte jedoch keine tiefergreifende Veränderung der sozialen Situation der Volksschullehrer. Der Option für „Kontinuität“ widersprach zudem die Umgestaltung des Lehrbetriebes der HfL nach den Gesichtspunkten der „Formationserziehung“, die an den Universitäten keine Chance hatte. Nach der Festigung

der Machtstellung der Partei verlor die berufsständische Lobby der Lehrer in der Partei an Bedeutung. Der bald auftretende Lehrermangel, die finanziellen Bedenken gegen eine Aufwertung des Volksschullehrerberufes, die ihm gegenüber bestehenden persönlichen Vorurteile in der Führungsschicht gaben für die Kehrtwendung den Ausschlag, die der Öffentlichkeit erst in der Zeit der größten Kriegserfolge bekanntgemacht wurde.

Aus dieser Kehrtwendung sollte jedoch nicht auf einen „Rückfall“ in die seminaristischen Praktiken früherer Zeiten geschlossen werden. Diese hätten nur, wie ADORNO einmal ironisch formulierte, den „guten alten autoritären Charakter“ (1969, S. 92) hervorgebracht. Der autoritäre Charakter neuen Typs, den ADORNO als „manipulativen Charakter“ bezeichnet hat, konnte seine „Verhaltenssicherheit“ (SCHELSKY) keineswegs aus gesicherten Traditionen herleiten, sondern aus seiner Angepaßtheit, die ständig auf die Probe gestellt wurde. Nachdem die Lehrerausbildung als Objekt des Machtkampfes freigegeben worden war, bestimmte das Recht des Stärkeren in der jeweiligen Machtkonstellation die Art der Anpassung. Deshalb konnte im Verlauf der Zeit und in den einzelnen Anstalten die Wahrnehmung der Funktion „Lehrerbildung“ sehr verschiedenartige Formen annehmen. Für Untersuchungen von ehemaligen HfL und anderen LBA, die aufgrund der Quellenlage möglich und wünschenswert wären, kann daher mit einiger Sicherheit vorausgesagt werden, daß sie zu differierenden Aussagen über die Lehrerausbildung in der Endphase des zwölfjährigen Reiches gelangen werden. Schon in den unterschiedlichen Begründungen für die Beurteilung als „Rückfall“ spiegelt sich dieser Sachverhalt.

2. Kritik der bisherigen Deutungen als „Rückfall“

Zunächst ist die Tragweite der Entscheidung vom November 1940 darzustellen. Sie betraf sowohl die Einführung von LBA wie von Hauptschulen im gesamten Reichsgebiet und stellte ein Novum von einiger sozialgeschichtlicher Bedeutung dar. Sie kann nicht als kriegsbedingte Notmaßnahme verstanden werden, sondern als ein weiterer Schritt zur totalen Vereinnahmung der 14–18jährigen, der erst unter den Bedingungen des Krieges möglich war. Der personelle und sachliche Aufwand war für ein im Krieg stehendes Land beträchtlich:

- Innerhalb von drei Jahren (November 1940 bis November 1943) traten an die Stelle der noch bestehenden 19 HfL 257 LBA (Die Lehrerbildungsanstalten des Deutschen Reiches, Stand 1. 10. 1943, handschriftlich in: Pädagogisches Zentrum Berlin).
- Die zuvor zweijährige (schließlich auf ein Jahr verkürzte) Ausbildung von Abiturienten erstreckte sich nun für Volksschulabsolventen über 5 Jahre.
- Die schulmäßige Ausbildung sowie die Unterbringung im Internat erforderte einen viel größeren personellen und finanziellen Aufwand als die hochschulmäßige Ausbildung.
- Die Richtzahl von 300 oder 150 Schülern (durchschnittliche Belegung: 153 Schüler) je nach Anstalt machte die Bereitstellung von entsprechend großen Gebäuden erforderlich.
- 1943 standen in den LBA 44157 Ausbildungsplätze zur Verfügung, die zu 63,1% von Mädchen und jungen Frauen belegt wurden.

Diese auf den ersten Blick imponierende Bilanz wirft die Frage auf, warum sich so viele Menschen, Lehrer wie Schüler, für einen „Rückfall“, der offensichtlich mit Eifer betrieben wurde, mobilisieren ließen.

Folgende Begründungen sind für die Bewertung als „Rückfall“ gegeben worden:

(1) HITLER habe sich „an dem *Ideal des Dorfschullehrers im 18. Jahrhundert*“ orientiert (EILERS 1963, S. 107). Hier wird HITLERS Monologen im Führerhauptquartier mehr Gewicht beigemessen als der Lehrerbildungspolitik in Friedenszeiten. Tatsächlich aber dachte HITLER daran, für die Arbeit in der Grundstufe vorwiegend Frauen und für die Oberstufe der Volksschule Feldweibel nach deren zwölfjähriger Militärdienstzeit heranzuziehen (PICKER 1965, S. 274, zum 12.4.42). Später wird zu prüfen sein, ob sich diese Absicht realisieren ließ.

(2) Dem Vorwurf der *geringen Differenzierung* in der pädagogischen Ausbildung (GAMM 1964, S. 205) ist ein anderer nahezu entgegengesetzt, der aus dem Entstehen *unterschiedlich vorgebildeter Lehrergruppen eine Integrationsaufgabe für die zweite Phase* der Ausbildung herleitet, wie sie „zu Beginn des 19. Jahrhunderts“ bestanden habe (SACHER 1974, S. 223). Es ist richtig, daß die Kehrtwendung sehr unterschiedliche Zugänge zum Lehrerberuf eröffnete. Doch schon in der 1. Phase konnten die ehemaligen HfL für eine gewisse Integration sorgen, weil sie unter einem Dach folgende Ausbildungsgänge vereinigten:

- Ausbildung von Schulhelfern im Alter von 19–30 Jahren mit gehobenem Schulabschluß in dreimonatigen Vorbereitungslehrgängen (SCHMIDT-BODENSTEDT 1943, S. 50). Nach ein- bis zweijähriger Schulpraxis folgte ein neunmonatiger Abschlußlehrgang (1943 in Vorbereitung: 1344, im Abschlußlehrgang: 791)¹.
- Einjährige Ausbildung für Abiturienten, entsprechend dem 5. Ausbildungsjahr an LBA und als verkürzter Ersatz für das Studium an den HfL (1943: 1189).
- Unterteilung der LBA in V- und M-Klassen: Die Volksschulabsolventen (V) sollten fünf Jahre ausgebildet werden, wozu es aber nur für diejenigen kam, die schon 1939 in die „Staatlichen Aufbaulehrgänge“ aufgenommen worden waren. Schüler, die das „Landjahr“ absolviert hatten, wurden in eine vierjährige, Mittelschüler und Schüler aus „Höheren Schulen“ in „M“-Klassen mit einer dreijährigen Ausbildung aufgenommen (1943 insgesamt 39226; Erlaß vom 3.6.42 in: SCHMIDT-BODENSTEDT 1942, S. 210).
- Zu vernachlässigen sind hier die Klassen für die „technischen“ Lehrerinnen (Handarbeit, Hauswerk und Leibesübungen, dreistufig) und die zweistufige Ausbildung für Kindergärtnerinnen, die ebenfalls den LBA angeschlossen waren (1943: 1607).

Die Stundentafeln vom März 1942 sahen eine auf die Berufspraxis des Lehrers bezogene Ausbildung erst ab der 4. Ausbildungsstufe vor, also im 12. Schulbesuchsjahr. Vergleiche

1 Alle Zahlenangaben sind der im Text erwähnten Statistik entnommen. Die Ausbildung der Schulhelfer wurde positiv bewertet (JANNASCH 1970, S. 329). Vorgesehen waren 1941 in Preußen nach dem Bericht von KARL WITT (Kiel, 23.2.41) fünf Ausbildungsaufgaben, die von den LBA übernommen werden sollten: „1. die Volksschullehrerausbildung, 2. Schulhelferausbildungslehrgänge, solange noch ein Reservoir an brauchbaren künftigen Volksschullehrern vorhanden ist (?), 3. Abiturientenausbildung, 4. Ausbildungslehrgänge für Wehrmachtsschuloffiziere (!), 5. ist geplant, die Ausbildung der Junglehrer bis zur 2. Lehrprüfung besonders erfahrenen älteren Lehrkräften der LBA zu übertragen.“

mit der Lehrerausbildung in früheren Jahrhunderten sind problematisch, weil sie die Unterschiede in der schulischen Vorbildung und im Alter der Berufsanfänger unberücksichtigt lassen.

(3) Die Beurteilung als „Rückfall“ läßt sich auf einen gemeinsamen Nenner bringen: *keinesfalls habe die „Reseminarisierung“ das Niveau des Lehrerseminars der Zeit nach dem 1. Weltkrieg zurückgebracht.* Dieses Urteil wurde vornehmlich von Pädagogen gefällt, die selber an der Ausbildung in LBA beteiligt waren². Sie spielen nicht die „Hochschule“ gegen das „Seminar“ aus, hatte doch Bayern erst 1937 die akademische Lehrerbildung eingeführt. Vielmehr machen die Dozenten für die Niveaueinbuße organisatorische Gründe geltend:

- Die Unterbringung im Internat, die in den Lehrerseminaren nach der Jahrhundertwende allmählich aufgegeben worden war, wurde wieder obligatorisch, doch nur für die jüngeren Jahrgänge, wie Befragungen ergeben haben.
- Die Dauer der Ausbildung war im Vergleich mit den Lehrerseminaren verkürzt worden; hierin lehnte man sich schon 1939, als Preußen „Aufbaulehrgänge“ einrichtete, an die in Österreich gerade erst aufgegebene Form der Lehrerausbildung an. Darüber wird noch zu berichten sein.
- Die Niveausenkung wird auf den Einfluß der Hitler-Jugend zurückgeführt. Doch da es früher keine Staatsjugendorganisation gab, werden Vergleiche mit der Vergangenheit an diesem Punkt fragwürdig. Keine staatliche Institution hatte vorher in der von ihr zu verantwortenden Ausbildung die Ansprüche einer politischen Organisation zu berücksichtigen, geschweige daß sie geduldet werden mußten, wenn sie die – freilich unterschiedlich auslegbare – berufliche Qualifizierung zu beeinträchtigen schienen.

(4) Die Struktur der Lehrerausbildung und die ihr zugrunde liegenden Vorstellungen wurden gleichgesetzt mit denen des preußischen Kultusministers EICHHORN von 1845 (OTTWEILER 1979, S. 5). Doch die LBA hatten keineswegs die Funktionen von Lehrerseminaren in einem reaktionären Obrigkeitsstaat. Sie stellten vielmehr *ein Mittel zur frühzeitigen politischen Sozialisation und Mobilisierung von Jugendlichen* dar. Aufstiegs Wünsche wurden angesprochen und dadurch Jungen wie Mädchen für „Einberufungen“ an jedweden Ort verfügbar gemacht. Das Angebot einer weiterführenden schulischen Ausbildung wurde mehr oder weniger sinnvoll zusammengefügt mit einer in militante Formen gebrachten Eigenaktivität der Jugendlichen. Als „reaktionär“ wird man weder die Inhalte des Lehrangebots bezeichnen können – sie sahen musische Erziehung ebenso vor wie praktische Arbeit und projektbezogene „Arbeitsgemeinschaften“ –, noch die Öffnung der Anstalten gegenüber ihrer Umwelt. Eine Fülle von Veranstaltungen, „Einsätze“ (vornehmlich zur Führung von HJ-Einheiten in der Umgebung) und die Möglichkeit zur Teilnahme an Ausbildungslagern, die meist in den Ferien besucht wurden, waren dazu angetan, die Jugendlichen in hektische Betriebsamkeit zu versetzen. Wer schon 1943 die letzte Stufe der Ausbildung, das 5. Jahr, erreicht hatte, wurde nur noch an den Wochenenden ausgebildet; in einem „verlängerten schulpraktischen Einsatz“ mußte er 15 Wochenstunden Unterricht geben (KUROPKA 1980, S. 235).

2 GEBHARDT 1948, S. 62: „Die Höhenlage war auf die vor 1914 herabgedrückt und durch weitgehende Überantwortung an die HJ völlig verzerrt“. Ähnlich urteilte SCHWANEBECK 1961, S. 67. Andere ehemalige Dozenten heben in ihrer Rückschau die Unvergleichbarkeit mit der früheren Lehrerausbildung hervor: PETER 1957, S. 61; GEISSLER 1973, S. 138.

Wenn diese Überbeanspruchung nicht nur willig hingenommen, sondern vielfach mit verstärktem Engagement beantwortet worden ist, kann von einem „Rückfall“ keine Rede sein. Vielmehr ersetzen unkoordinierte Aktivitäten die früher vorherrschende Konzentration der Kräfte auf die willfähige Hinnahme der Rolle eines armseligen Unterrichtsbeamten (MEYER 1976, S. 111). Die Organisation des Handlungsfeldes lieferte den Jugendlichen im Aktionismus eine Selbstbestätigung. Doch zugleich wurde die individuelle Entfaltung durch kontinuierliches, sachbezogenes Lernen verhindert. Eine zielstrebige Vorbereitung auf die Berufsrolle eines Lehrers auf dem Land wird man darin schwerlich erblicken können.

Diese zumeist hohe Leistungsbereitschaft bedarf der Erklärung. Nicht nur nutzte die Kriegspropaganda den „Ausnahmestandard“ zur Mobilisierung aller Kräfte aus. Auch die überhöhte Deutung des Volksschullehrers, vor allem des Berufes des Lehrers auf dem Lande, als „Volksschullehrer“ (KITTEL 1932, S. 40) wirkte noch nach und sprach den missionarischen Eifer der Jugendlichen an. Schon 1919 hatte SPRANGER dieses Wort geprägt und damit seine Vorstellung von einer „Hochschule für Menschenbildner“ (1920, S. 44) begründet. An dieses Pathos knüpfte der Reichsjugendführer B. v. SCHIRACH 1938 in einer Rede „Um die Einheit der Erziehung“ an (1938, S. 124):

„Wir glauben an die Sendung des nationalsozialistischen Jugendführers. Wir glauben, daß eine unaufhaltsame Entwicklung dahin treibt, daß der Erzieher der Zukunft während der verschiedenen Stationen seines Lebens und Dienstes auch verschiedene erzieherische Funktionen ausüben wird. So sehen wir ihn zunächst als Jugendführer, der durch jährliche Übungen sich für seine spätere Funktion als Volksschullehrer vorbereitet. Wir sehen ihn dann in diesem Amte, wie er als Jugendführer und durch Dienst und Rang mit der Jugend verbundener Nationalsozialist in dem gleichen Geiste unterrichtet, in dem er bisher geführt hat. Wir sehen ihn dann nach einigen Jahren auf der weiteren Wanderschaft wieder im aktiven Dienst der Jugendführung, aber diesmal mit höherer Verantwortung. . . Ganz genau kann man den Weg dieses Mannes nicht bezeichnen, weil wegen der ungeheuren Weite (sic!) dieser Ausbildung der Möglichkeiten so viele sind, daß sie sich gar nicht übersehen lassen. Eines weiß ich genau: Dieser Mann wird nicht bis zu seinem vollendeten fünfundsiebzigsten Lebensjahr Tag für Tag auf dem Katheder sitzen!“

Die Idee des „Menschenbildners“ wurde banalisiert zum flexibel einsetzbaren Erziehungsfunktionär. An die Stelle der von SPRANGER geforderten „Mischung von wissenschaftlicher Besinnung, technischen Regeln und künstlerischer Genialität“ trat die Phantasmagorie einer Kombination von Bewährung als Jugendführer mit einer lehrgangsmäßig betriebenen Lehrerbildung, in der die Vielfalt vorgespiegelter Aktionsfelder die Dürftigkeit der pädagogischen Ausbildung verschleierte.

Noch nach dem Kriege konnte man sich beim Aufbau der neuen Lehrerbildung längere Zeit nicht von der Erwartung lösen, im zukünftigen Lehrer den „neuen Menschen“ für eine demokratische Zukunft heranzubilden.

3. Die Sachprobleme und die Möglichkeiten zu ihrer Lösung

Urteile über „Fortschritt“ müssen sich auf ein kontinuierlich bestehendes Problem beziehen, für das stetig verbesserte Lösungen denkbar sind. Geht es um Einrichtungen für die Lehrerbildung, so erscheint es gerechtfertigt, den Maßstab des Urteils in der Verbesserung der Qualifikation für den Lehrberuf zu suchen. Doch indem solche

Maßstäbe an die Politik des NS-Regimes angelegt werden, wird ihm implizit ein Politikverständnis unterstellt, das auf gesellschaftlich vertretbare Lösungen von Sachproblemen aus war. Wie eingangs gezeigt worden ist, gab es längst eine wenig beachtete Tradition in der deutschen Politik, nach der die starke Stellung des Staates in der Regelung der Ausbildung von Elementarschullehrern zur Festigung bestehender politischer Machtverhältnisse benutzt wurde. Der Frage nach einer der kulturellen Entwicklung angemessenen Qualifikation der Lehrer für ihren Beruf kam insofern nur sekundäre Bedeutung zu. Deshalb darf sich die historische Rekonstruktion der politischen und gesellschaftlichen Funktionen von Einrichtungen zur Lehrerausbildung unter dem NS-Regime nicht von vornherein an das Kriterium einer verbesserten Qualifizierung binden.

In der Beantwortung der Frage, wozu die LBA dienen sollten, ist zunächst von einer kritischen Überprüfung der Lösungen auszugehen, die die Politik des Regimes für die offen zutage liegenden Probleme zu bieten hatte: (a) Die Abkehr von einer Politik der Loyalitätssicherung gegenüber den Volksschullehrern und dem von diesen weitgehend bestimmten NS-Lehrerbund war das in seinen politischen Auswirkungen vielleicht brisanteste Problem. (b) Der Lehrermangel, durch den Krieg noch verschärft, wurde bereits lange vor Kriegsbeginn öffentlich diskutiert. (c) Ein eher organisatorisches Problem, das durch die Angliederung Österreichs und des Sudetenlandes entstanden war, gab die Legitimation für die Maßnahme vom November 1940 ab. Sie wurde der Öffentlichkeit als Entscheidung HITLERS mitgeteilt, die in Österreich „besonders bewährten Schuleinrichtungen (Hauptschule und Lehrerbildungsanstalt) im gesamten Reichsgebiet einzuführen“. Aus dem Nachweis, daß der „Diktator“ zur Lösung dieser Probleme unfähig war, wird sich dann die Frage ergeben, welche nicht in der Öffentlichkeit erörterten Funktionen die LBA faktisch erfüllt haben.

(1) Die Kehrtwendung in der Lehrerbildungspolitik konnte als Fazit aus einer von den Kontrollinstanzen offensichtlich tolerierten Kampagne gegen die „alte“ Schule verstanden werden und setzte insofern die Loyalität vornehmlich jener Volksschullehrer einer großen Belastung aus, die sich für den Nationalsozialismus aufgeschlossen gezeigt hatten. Mehr als alle Eingaben an den NS-Lehrerbund spricht dafür die Tatsache, daß FRITZ WAECHTLER, der „Reichswalter“ dieser Organisation, am 12.12.40 verbieten mußte, weiterhin kontrovers „die zweckmäßigste Art der Lehrerbildung“ zu erörtern³. Bis zu jener „Führerentscheidung“ war diese Diskussion noch in der Öffentlichkeit geführt worden; sie betraf die „Staatlichen Aufbaulehrgänge“ ebenso wie die im Januar 1940 verfügte Ausbildung von „Schulhelfern“. Sogar Minister RUST hatte in dem erwähnten Gespräch mit HESS den zu erwartenden Niveauverlust der Lehrerausbildung abzuwehren gesucht⁴. Ein Beweis für die weiter schwelende Loyalitätskrise ist in der „Stillelegung“ des NS-Lehrerbundes im März 1943 zu sehen, die BORMANN mit dessen „gewerkschaftlichem Verhalten“ begründete (SCHOLTZ 1973, S. 277). Sie wurde verfügt, als der NSLB große organisatorische Aufgaben im Rahmen der „Erweiterten Kinderlandverschickung“ zu bewältigen hatte. Der Krise konnte also nur durch Unterdrückung begegnet werden.

3 Bundesarchiv Koblenz (BA) NS 12/553. Weitere Beweise für diese Krise in NS 12/707.

4 Vgl. E. BARGHEER 1939, S. 297 und S. 624; O. FRÖHLICH 1939, S. 138–140. RUSTS Stellungnahme in: OTTWEILER 1979, S. 245. Auch das „braune“ Braunschweig reagierte allergisch: SANDFUCHS 1978, S. 376.

(2) EILERS gelangte in seiner grundlegenden Studie zur Schulpolitik (1963, S. 108) zu der Einschätzung, daß die Behebung des Lehrermangels „nicht das eigentliche Motiv“ für die Einrichtung der LBA gewesen sei. Durch sie habe der Leiter der Parteikanzlei, BORMANN, auf dem Erziehungssektor an Einfluß gewinnen können. Über neue Einrichtungen ließ sich das am besten bewerkstelligen. So erklärt sich, daß die Parteikanzlei den Bedarf für den Nachwuchs an Volksschullehrern vorausplante⁵.

Es ist charakteristisch für das NS-Regime, daß nichts zur Behebung jener Ursachen des Lehrermangels getan wurde, die Ministerialdirektor HOLFELDER schon am 17.12.37 zutreffend beschrieben hatte⁶. Statt dessen fehlte es nicht an Vorschlägen zu organisatorischen Maßnahmen, die insgesamt auf eine Verschlechterung der sozialen und geistigen Situation der Lehrer hinausliefen. Während HOLFELDER noch das Studium an den HfL durch Vorschaltung der den früheren Präparandenanstalten vergleichbaren „Staatlichen Aufbaulehrgänge“ zu retten suchte, pries v. SCHIRACH in der erwähnten Weise die „Ausbildung“ zum Jugendführer als die Lösung des Problems. Die von ihm vorgesehenen Kurzlehrgänge unterschieden sich kaum noch von der Ausbildung der „Schulhelfer“; in diese wurden freilich nur Bewerber aufgenommen, die schon dem HJ-Alter entwachsen waren. Deren schlechte Bezahlung suchte man im übrigen dadurch zu kompensieren, daß man sie für ihren „heroischen Idealismus“ lobte. Die Presse berichtete von einem Koch, der vor seinem Eintritt in diese Ausbildung fast das Doppelte verdient hatte⁷.

HITLER ignorierte die LBA, als er am 12.4.1942 in seinen Monologen auch auf die Behebung des Lehrermangels zu sprechen kam. Ihm erschien nur für Frauen die Arbeit in der Grundschule zumutbar. Für die Oberstufe der Volksschule sah er Feldwebel als geeignet an, die „in den letzten Jahren ihres zwölfjährigen Militärdienstes auf Präparandenanstalten“ (!) geschickt werden sollten (PICKER 1965, S. 274). Doch da zu diesem Zeitpunkt die ersten Berufssoldaten der Wehrmacht noch nicht länger als sieben Jahre gedient hatten und eine solche Regelung vom NSLB als unvereinbar mit dem Selbstverständnis des Lehrers als „Kulturschöpfer“ (v. LEERS/HANSEN 1939) angesehen werden kann, ließ man sich Zeit mit der Verwirklichung dieser Vorstellung HITLERS.

Schon das Wehrmachtsfürsorge- und -versorgungsgesetz vom 26.8.38 hatte (§ 40) gefordert, die Hälfte aller Beamtenstellen im gehobenen Dienst mit Militäranwärtern zu besetzen. Voraussetzung dafür war der erfolgreiche Abschluß einer Fachschule für Verwaltung der Wehrmacht oder des Reichsarbeitsdienstes. Zudem hatte die Änderung des Reichsbesoldungsgesetzes vom 29.1.40 dem „Zivildienstberechtigten“ die Übernahme in den gehobenen Dienst garantiert. Er wurde in jene Besoldungsstufe A4c2

5 Vertrauliche Informationen der Parteikanzlei II B 4 vom 30. 6. 43: Bereitstellung des Nachwuchses an Volksschullehrern. Der Bedarf wurde für 1945 mit 35 142 Neubesetzungen angegeben, davon waren für die Hauptschulen 11 500 neue Stellen vorgesehen. Jährlich sollten daher 16 000 in LBA aufgenommen werden und 12 000 den Abschluß erreichen.

6 Ausführliche Wiedergabe der Rede in: Fränkischer Kurier 24.1.38 (BA NS 12/708), weitere Presseauschnitte dazu in BA NS 12/328. Ein Beispiel für den Lehrermangel: Aus Bayreuth wurden 5 143 Schulstellen gemeldet, zwischen 1939 und 44 wurden 883 Stellen frei, davon wurden 252 vorwiegend durch Lehrerinnen zur Ausbildung und 91 durch Schulhelfer(innen) besetzt, von denen allerdings 12 in die „Ostgebiete“ und 30 zum Reichsarbeitsdienst abgeordnet wurden. Unbesetzt blieben 540 Schulstellen (BA NS 12/567).

7 Frankfurter Oder-Zeitung, 12.3.42 (BA NS 12/328), ähnlich: Der Deutsche Volkserzieher 7 (1942) S. 28.

(Inspektor) eingestuft, die diese Änderung auch für die Lehramtsanwärter nach der ersten Prüfung vorsah. Nach einer Aufstiegsprüfung standen den früheren Feldwebeln Beamtenstellen im höheren Dienst bis hin zum Regierungsdirektor offen (LAHNE 1965, S. 477). Die Konsequenz aus dieser Gleichstellung für das Überwechseln in einen Lehrerberuf zog aber erst die „Ausbildungs- und Prüfungsordnung der Militäranwärter und der Anwärter des Reichsarbeitsdienstes für den Volksschullehrerberuf“ vom 1.10.1944. Sie forderte nach der Entlassung aus der Wehrmacht eine einjährige Ausbildung an LBA bis zur 1. Lehrprüfung und ein weiteres Jahr „Vorbereitungsdienst“ bis zur 2. Lehrprüfung (Wirtschaft und Recht 1945, S. 1).

In einem solchen Sachverhalt eine Wiederholung der friderizianischen Praxis zu sehen, ausgesiente Korporale als Dorfschulmeister einzusetzen (SCHRAMM in PICKER 1965, S. 48; EILERS 1963, S. 107), hieße alte soziale Vorurteile tradieren. Noch weniger zutreffend ist es, aus dieser Planung ein Urteil über die LBA abzuleiten. Sie müßten mit den friderizianischen Lehrerseminaren verglichen werden. Doch die dort vorherrschende Mischung von Aufklärung und Christentum wird man in den LBA vergeblich suchen.

HITLERS von Haß geprägte Urteile über die Volksschullehrer als „ganz besonders dummes und unselbständiges geistiges Proletariat“, „eine Säule des, Gott sei Dank, überwundenen Systems“ (PICKER 1965, S. 274), sind vielmehr geeignet, die widersprüchliche Behandlung der Lehrer durch HITLERS System zu erklären. Denn ein beträchtlicher Teil von ihnen stützte es: der NSLB (der freilich alle Erzieherberufe organisatorisch zusammenfaßte) konnte darauf verweisen, daß 32% seiner Mitglieder der NSDAP angehörten (v. LEERS/HANSEN 1939, S. 164). Die erwähnte Neuregelung der Besoldung brachte zwar durch die Gleichstellung mit dem Inspektor eine soziale Abwertung des Lehrerberufs (und in einigen Ländern auch eine finanzielle Verschlechterung), eröffnete aber gleichzeitig im ganzen Reich Aufstiegsmöglichkeiten und stellte für die Lehrer auf dem Land eine größeren Zulage in Aussicht (WIRTSCHAFT UND RECHT 1940, Nr. 3, S. 33). Diese Verbesserung für den Landlehrer reichte jedoch nicht aus, um ihn von seinen Verbindlichkeiten gegenüber der Kirche zu lösen. Über die „Benachteiligung“ von Lehrern, die aus der Kirche ausgetreten waren, wurde vom NSLB Klage geführt (Geheiminformation 7/40 in: BA NS 12/707). In einem von der Parteileitung („Stab HESS“) anberaumten Expertengespräch sah man keine Möglichkeit, den „Dorfschullehrern, die als Unterführer der Bewegung ihr Organistenamt niedergelegt haben“, dafür eine Entschädigung zukommen zu lassen (Bericht vom 25. 3. 41 in: BA NS 22/739). Im Unterschied zu den Diensten für die Kirche sollte die Parteiarbeit „ehrenamtlich“ geleistet werden. Während sich die Berufssituation der Lehrer an den höheren Schulen zunehmend verbesserte, war die Tendenz bei den Volksschullehrern umgekehrt⁸. Andererseits förderte die Einführung der „Hauptschule“ und die zunehmende Beschäftigung von Volksschullehrern in den weiterführenden Internatsschulen, auch an den LBA, deren berufliche Mobilität.

(3) Die Beurteilung in der „Führerentscheidung“, daß die österreichische LBA als „besonders bewährte Schuleinrichtung“ anzusehen sei, stand in Widerspruch zu der

8 Die Lehrer-Schülerrelation stieg in den Volksschulen 1941 auf 42,8 im Vergleich zu 1931: 39,9, die Klassenfrequenz auf 41,9 (1931: 38,8). In den höheren Schulen verringerte sich dagegen diese Relation: 1941 14,5 gegenüber 1931 17,3; die Klassenfrequenz für 1941 ließ sich nicht feststellen (1931: 27,6, 1936: 26,3).

österreichischen Lehrerbildungspolitik vor der Eingliederung in das „Großdeutsche Reich“. Am 28.1.37 war ein Lehrerbildungsgesetz verabschiedet worden, das im Anschluß an eine vierjährige Ausbildung an einer „Lehrerbildungsanstalt“ ein zweijähriges Studium an einer Pädagogischen Akademie vorsah. Man wollte sich von dem bis dahin noch gültigen Organisationsstatut von 1886 lösen, das eine im Vergleich zu den deutschen Lehrerseminaren um ein Jahr verkürzte Ausbildung vorschrieb. Durch die Einrichtung von „Akademien“ sollte das in Deutschland bereits erreichte Ausbildungsniveau angestrebt werden (KRUG 1938, S. 54; HOFFHEINZ 1942, S. 82; GÖNNER 1967, S. 237).

Nach der Annexion wurde die Einrichtung von Akademien jedoch rückgängig gemacht. Die kirchliche Trägerschaft bei 22 (von insgesamt 38) LBA wurde aufgehoben (KOPPELMANN 1940, S. 134). Von einer Übernahme einer bewährten Einrichtung, einer Orientierung am österreichischen Vorbild kann also nicht die Rede sein. Nur hinsichtlich der Differenzierung des Ausbildungsangebots, die das Überwechseln von weiterführenden Schulen in die LBA ermöglichte, schloß man sich an die österreichische Tradition an. Schon für die „Staatlichen Aufbaulehrgänge“ wurde 1940 eine nach Vorbildung gestaffelte Ausbildung von Absolventen der Volksschule, des Landjahrs und der Mittelschule vorgesehen (DWEV 1939, S. 538f.).

In Deutschland hatte HANS SCHEMM, der damalige Leiter des NS-Lehrerbundes, 1935 eine Alternative zur Sonderausbildung für den Volksschullehrerberuf aufgezeigt. Als bayerischer Kultusminister hatte er die bayerischen „Lehrerbildungsanstalten“ in „Deutsche Aufbauschulen“ umgewandelt. In ihnen sollte „die gelehrte Methode“ ersetzt werden durch „Herzens-, Gemüts- und Charakterbildung“ (OTTWEILER 1979, S. 205). Als in Preußen zu Ostern 1939 die ersten „Staatlichen Aufbaulehrgänge“ eingerichtet wurden, setzte sich einer der profiliertesten Fürsprecher einer nazistischen Lehrerbildung, ERNST BARGHEER, für diese Alternative ein (siehe Anm. 4). Doch zugunsten der LBA dürfte gerade die von den Lehrern kritisierte „Abseitsbildung“ den Ausschlag gegeben haben; sie sollte die Bedarfsplanung gegen Aussteiger absichern. Außerdem gewährleistete die Unterbringung im Internat die von der Partei gewünschte Verfügbarkeit über die jungen Menschen. Aus Österreich stammende Referenten im Ministerium und in der Parteikanzlei traten für die Orientierung am österreichischen Muster ein (R. LOCHNER in KEIL 1967, S. 241)⁹.

Bevor noch die „Aufbaulehrgänge“ eingerichtet worden waren, äußerte ein Beamtenpolitiker die berechtigte Vermutung, „daß das Erfordernis des Reifezeugnisses und des viersemestrigen Besuches der Lehrerhochschule bald der Vergangenheit angehören wird“¹⁰. Ausgerechnet ADOLF SCHMIDT-BODENSTEDT, der später im Ministerium für die LBA verantwortlich zeichnete, nahm diese Äußerung zum Anlaß, um den Lehrerbund auf sie mit dem Hinweis aufmerksam zu machen, daß solche Tendenzen „den Bestrebungen des NSLB widersprechen“. Doch zur gleichen Zeit waren schon die Weichen in Richtung Abschaffung der akademischen Form der Lehrerausbildung gestellt; das Argument der Angleichung an die österreichische Einrichtung wurde nur noch nachgeschoben.

⁹ Gemeint sind vermutlich A. HOLFELDER und K. KRÜGER.

¹⁰ Bezugnahme auf diese Veröffentlichung vom 19. 3. 39 in der NS-Beamtenzeitung in dem unten zitierten Brief von SCHMIDT-BODENSTEDT an die Hauptstelle Presse des NSLB vom 4. 4. 39 (BA NS 12/664).

Die innere Organisation der LBA hat man vielmehr den preußischen Aufbaulehrgängen angeglichen. Das bedeutete, daß die Hitlerjugend an der Internatserziehung beteiligt wurde (SCHOLTZ 1973, S. 279–282). Die Gewichtungen in den Lehrplänen bedürften noch einer vergleichenden Untersuchung unter Einbeziehung des Lehrplanes der Aufbauschulen. Für die pädagogische Ausbildung ergibt sich, daß sie an den deutschen LBA einen größeren Umfang haben sollte als an den österreichischen vor der Neuplanung von 1937. Von der Gesamtkonzeption kann gesagt werden, daß die LBA, die nach dem Erlass vom 8.2.41 eingerichtet wurden, ein eigenständiges und nicht vom österreichischen Muster abhängiges Gepräge aufwiesen.

4. Die LBA als Bestandteil einer neuen erziehungspolitischen Konzeption

Nicht zufällig war die Einrichtung der LBA nur eine Maßnahme in einer Reihe von anderen, die insgesamt eine Wende in der Schulpolitik erkennen lassen (vgl. SCHOLTZ 1973, Kap. 4.1). Nachdem der NS-Staat kraft Gesetzes für eine gewisse Zeit voll über die jungen Erwachsenen verfügen konnte (Reichsarbeitsdienst (RAD), Pflichtjahr, Wehrmacht), sollte ein größerer Anteil von Jugendlichen, besonders auch von Mädchen, ebenso über mehrere Jahre verfügbar und der politischen Sozialisation möglichst umfassend unterworfen werden.

Ein Beispiel soll verdeutlichen, wie sich Angebot und Nachfrage zueinander verhielten. Eine empirische Untersuchung von „Einstellungen künftiger Volksschullehrerinnen zu ihrem Beruf“ (KRAMER 1943) läßt Rückschlüsse auf die Motive bayerischer Schülerinnen („Jungmädchen“) der LBA zu. Der größte Teil stammte aus Dörfern, aus überdurchschnittlich kinderreichen Familien, aus ärmlichen Verhältnissen. Die LBA sprach also in Bayern eine vom Bildungsangebot besonders benachteiligte soziale Gruppe an: katholische Mädchen aus Arbeiterfamilien vom Lande. Die Verfasserin bezeichnet es als aussichtslos, die Großstadtjugend, bei den bestehenden Arbeitsbedingungen, für den Beruf einer Lehrerin auf dem Land zu gewinnen. Von den Lehrern wird berichtet, daß sie ihre Kinder nicht auf die LBA schickten. Fast ein Drittel der befragten Mädchen strebte jedoch ebenfalls nicht den Lehrerberuf als Lebensberuf an (KRAMER 1943, S. 79). Aus diesem Befragungsergebnis darf geschlossen werden, daß sich viele von der LBA eine weiterführende Qualifikation, Mobilität, und vom Internat Distanzgewinn von ihrer Herkunft erhofften.

Diese Emanzipationsbedürfnisse sollten nun vom Bund Deutscher Mädel (BDM), dem die Verfasserin mehr Erziehungskompetenz zuschreibt als den ausbildenden Lehrern (zu denen sie selbst gehörte!), durch eine „Erziehung zu Selbstlosigkeit und Leistung“ beantwortet werden (KRAMER 1943, S. 43). Diese Erziehung konnte an die vorausgegangene Sozialisation unter harten Lebensbedingungen anknüpfen. Es wird nicht verschwiegen, daß die traditionsgebundene Bevölkerung die Autorität der gleichaltrigen „Führerin“ nicht anerkenne. Die Verfasserin befürwortet die „Selbstführung“, obwohl deutlich wird, daß sie selbst die traditionell-autoritäre Einstellung verinnerlicht hat. Dadurch, so wird argumentiert, werden die Mädchen von einer ihrem „Wesen“ fremden Machtausübung befreit. Tatsächlich aber wurde die in einem traditionsgeleiteten Milieu enthaltene strukturelle Gewalt nur übergeleitet in neue Führungsstrukturen, in denen die Autorität vom politischen Apparat abhängig war.

Bis zum Kriegsbeginn hatte der junge Erwachsene als wichtigster Adressat der Erziehungspolitik gegolten. Doch im März 1939 kündigte sich durch die Einführung der zwangsweisen Mitgliedschaft in der HJ eine Verlagerung des Interesses auf die Jugendlichen an¹¹. Die „Aufbaulehrgänge“ boten sich nur als ein erster Schritt dazu an, größere Teile der Volksschulabsolventen durch die Einweisung in Internate intensiver zu beeinflussen. Erst der Krieg ermöglichte das „Requirieren“ von Gebäuden und damit die Ausbreitung des Internatsschulwesens. Nicht mehr nur eine höhere allgemeine, sondern vor allem auch die Fachschulausbildung wurde nun in „Heimschulen“ angeboten. Zentralen Lehrwerkstätten wurden Lehrlingsheime angegliedert, die Unteroffiziersvorschulen der wilhelminischen Ära wiederbelebt. Die Lehrerbildungsanstalten fügten sich diesem Angebot für Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren ein, eine gehobene Berufsvorbildung erkaufen zu können durch den Einzug in ein politisch sozialisierendes Internat.

Wenn auch die Prophezeiung RUSTS richtig war, daß die Auflösung der HfL eine „Depression“ in der Lehrerschaft bewirken werde (OTTWEILER 1979, S. 329; Anm. 195), so beeinträchtigte diese doch nicht die Nachfrage: Mochten die Lehrer weniger für diesen Ausbildungsweg werben, so tat dies jedenfalls die HJ. Der Erfolg war so beträchtlich, daß eine gewisse Auslese unter den Bewerbern getroffen werden konnte.

Die LBA fügten sich also einer von Machtansprüchen diktierten Erziehungspolitik mit mehr oder weniger eigenem Profil ein:

(1) Die HJ konnte bei dieser Einrichtung für Jugendliche besser als Sozialisationsagentur tätig werden als die Organisationen für junge Erwachsene, etwa NSD-Studentenbund oder SA, die sich nach der ersten, geradezu revolutionären Phase nicht mehr als attraktiv erwiesen hatten¹². Zudem bestand die Möglichkeit, die Schüler in Internate jenseits der Reichsgrenze einzuberufen (außerhalb des Großdeutschen Reiches wurden 1943 12,6% der LBA-Schüler untergebracht). Vor allem kirchliche Einrichtungen wurden für diese Zwecke beschlagnahmt. Dadurch entstanden politische Stützpunkte, in denen das bewährte Rezept zur Politisierung der Unpolitischen auf die Jugendlichen angewandt werden konnte: Wie der Soldat im besetzten Gebiet sich als Repräsentant des NS-Regimes erkennen mußte, so war im Ausland der Zusammenhalt auch für die Schüler der LBA oder anderer NS-Internatsschulen noch besser abgesichert¹³.

(2) Im Internat kam die „Gemeinschaftserziehung“ nach den für die HJ geltenden Regeln der „Selbstführung der Jugend“ zum Zuge. Doch als in den Anstalten durch Lehrkräfte, die zugleich HJ-Führer waren, das Du zwischen Lehrern und Schülern üblich wurde (es

11 „Repräsentativ ist heute nicht das Freundschaftsalter, sondern die glückliche Pimpfzeit, die Zeit der Jungenkameradschaft“ (SCHMITZ 1940, S. 21).

12 „Die Lebensform der neuen Lehrerbildungsanstalten (ist) der der Schulen der Partei und der Nationalpolitischen Erziehungsanstalten angeglichen – sie ist das nationalsozialistische Lager“. Prof. Dr. MICHEL in: Stuttgarter NS-Kurier, 15.3.41 (BA NS 12/328). Für die Einstellung der Studenten kann es als charakteristisch für die Jahre 1937/38 angesehen werden, daß nur 42% der männlichen Erstimmatrikulierten in den Universitäten freiwillig in die von der Reichsstudentenführung organisierten „Kameradschaften“ eintraten (KLEINBERGER 1980, S. 23).

13 Außerdem wurde „zur volkstumspolitischen Schulung“ ein Austausch von Ausbildungseinheiten angeordnet, etwa zwischen Ostpreußen und Österreich, Schwäbisch Hall und Neustadt/Westpreußen, Aschaffenburg und Elbing (Anordnung E IV a vom 9.6.44 in: Geh. Staatsarchiv Berlin Rep. 76, Anhang 117, Teil II).

war in den von der HJ bestimmten „Adolf-Hitler-Schulen“ (AHS) die Regel), wirkten dieser Tendenz zuerst das Ministerium, dann sogar ein „Führerbefehl“ entgegen: die Schulerzieher seien schließlich „Repräsentanten der staatlichen Erziehungsordnung“¹⁴. Die von SCHIRACH vertretene „Revolution der Erziehung“ sollte in staatlichen Einrichtungen nicht überhand nehmen¹⁵.

(3) Bei der Auswahl der Erzieher wurde darauf geachtet, daß diese nicht mehr „konfessionell gebunden“ waren. Ausdrücklich bewertete der NSLB die politische Zuverlässigkeit höher als die fachliche Eignung¹⁶. Auch Volks- und Hauptschullehrer konnten in den LBA tätig werden. Das 1939 von RUST benutzte Argument gegen zu viele Einrichtungen für die Lehrerausbildung, er könne nicht genügend Dozenten für die von ihm für notwendig gehaltene „teilweise wissenschaftliche Ausbildung“ gewinnen (OTTWEILER 1979, S. 245), war vergessen nach der Entscheidung des Diktators. Das sprunghafte Anwachsen der neuen Einrichtung ist nicht nur aus dem gesellschaftlichen Bedarf an qualifizierten Lehrern zu erklären, sondern mehr noch aus der Freigabe des Konkurrenzkampfes um Positionen und Einfluß von seiten der Parteileitung. RUSTs Ministerium war nicht einmal in der Lage, eine zentrale Aufsicht über die LBA durchzusetzen. BORMANN bestimmte, daß Aufsichtsinstanzen in den preußischen Provinzen, in den Ländern und Reichsgauen einzurichten seien. Nur die Auswahl der Leiter von LBA konnte sich RUST vorbehalten (SCHOLTZ 1973, S. 279f.).

(4) Bei einer geplanten Aufnahme von 16000 Schülern und Schülerinnen in die LBA pro Jahr (tatsächlich wurden 1943 nur 11455 aufgenommen) konnten kaum große Ansprüche an die geistige Leistungsfähigkeit gestellt werden. Dennoch wurden 1942 zehntägige „Musterungslager“ eingerichtet, deren politisch-psychologische Wirkung bei der Auslese für die AHS erprobt worden war¹⁷. Die an ihr beteiligten HJ-Führer bekamen von der Reichsjugendführung die Richtlinie: „allein die Erbanlage entscheidet“. Entsprechend wurde der ärztlichen Untersuchung die größte Bedeutung beigemessen. Aber auch die „Haltung“ der Bewerber sollte überprüft und ihnen durch diese Prozedur der Eindruck vermittelt werden, „ausgelesen“ worden zu sein.

Dem Regime kam es darauf an, sich bisher bildungsabstinente Schichten durch das Angebot einer weiterführenden Ausbildung zu verpflichten. Tatsächlich aber wurden sie zu einer disponiblen Masse, die auch „im Osten“ eingesetzt werden konnte. Ungeachtet des hohen Bedarfs an Lehrernachwuchs wurden ab 1943 auch die Schüler der LBA, wenn sie 16 Jahre alt waren, zum Kriegshilfsdienst als Luftwaffenhelfer herangezogen.

14 Dem Verbot des Ministeriums (unveröffentlicher Erlaß von HOLFELDER vom 21. 10. 43) folgte am 13. 9. 44 ein „Führerbefehl“ (SCHOLTZ 1973, S. 281).

15 Die HJ beanspruchte „für die Zukunft“, daß Leiter und Erzieher der LBA „grundsätzlich HJ-Führer“ sein sollten. Aus ihrer Sicht waren die LBA weniger „den höheren Schulen als der AHS angenähert“ (KAUFMANN 1943, S. 158f.).

16 Rundschreiben 151/42 der Reichswaltung des NSLB, in: BA NS 12/707. Das Ministerium stellte jetzt keine besonderen Ansprüche mehr hinsichtlich der beruflichen Qualifizierung: „Jeder Lehrer aller Schulgattungen kann sich um eine Erzieherstelle an der LBA bewerben“ (Bericht von KARL WITT, 23. 2. 41).

17 Eine Regelung für die Musterungslager ist nicht im Amtsblatt des Reichsministeriums zu finden, sondern im Vorschriftenhandbuch der HJ (Bd. 3, S. 1961f.); sie wurde vom „Amt Adolf-Hitler-Schulen“ ausgearbeitet (vgl. KAUFMANN 1943, S. 158). Kritische Bemerkungen zum Ausleselager lieferten W. SAUPE 1943, S. 98ff., und E. BARGHEER 1942, S. 272.

(5) Auch in den offiziellen Verlautbarungen wurde das Ausbildungsziel der LBA nicht mehr allein in der Qualifikation zum Volksschullehrer gesehen, sondern in der Verwendbarkeit für mittlere Führungspositionen: „Nach dem Abgang steht es jedem Angehörigen der LBA frei, sich künftig als Lehrer und Hitler-Jugend-Führer zu betätigen oder sich neben seinem Lehrerberuf zur Dienstleistung einer anderen Gliederung oder der politischen Leitung der NSDAP zu verpflichten“ (SCHMIDT-BODENSTEDT 1943, S. 45). Eine Alternative zum politischen Engagement war nicht vorgesehen. Der Nachteil der „Abseitsbildung“ sollte nach beruflicher Bewährung gemildert werden, indem die Möglichkeit zu einem weiterführenden Studium für das Lehramt an höheren Schulen in Aussicht gestellt wurde.

Das Ministerium erwies sich damit als williger Befehlsempfänger der Parteikanzlei¹⁸. RUST erklärte in einer Besprechung der Direktoren der HfL, „die Arbeit des Volksschullehrers steht der Erziehungs- und Schulungsaufgabe der Partei näher als der Wissenschaft“ (Bericht WITT vom 23. 2. 41). Damit signalisierte er Verständnis für die Phantasmagorie v. SCHIRACHS, gab aber auch zu erkennen, daß er und seine im Bildungsbürgertum sozialisierten Ministerialbeamten nicht verstanden hatten, was „Wissenschaft“ für die Erziehungsaufgabe des Volksschullehrers bedeutete. Die pädagogisch-theoretische und wissenschaftlich orientierte Ausbildung hatte den Volksschullehrern Rückhalt gegeben gegenüber der Zumutung, lediglich als Büttel der Obrigkeit zu fungieren. Dieser Rückhalt sollte ihnen wieder entzogen werden. Das war der für das Berufsverständnis des Lehrers wesentliche Kern der Maßnahme. Da das NS-System aber den Befehlsempfänger zum „Führer“ umstilisierte und die LBA entsprechend als „Führerschulen“ angesehen wurden, ist dieser Funktionswandel der Lehrerbildung nur von wenigen Beteiligten in ihren Konsequenzen wahrgenommen worden (PETER 1957, S. 61; GEISSLER 1973, S. 138).

(6) Entgegen einer weitverbreiteten Auffassung, die der politischen „Indoktrination“ durch die schulische Lehre mehr Gewicht zuschreibt als der allgegenwärtigen Propaganda, muß die Tatsache, daß in der LBA kein politisch-weltanschaulicher Unterricht vorgesehen war, gerade als ein besonderes Kennzeichen für die Sicherung des „Führerstaates“ angesehen werden. Dieses politische Konzept setzte nämlich, im Unterschied zu dem der SS, mehr auf den Glauben an das Charisma des Führers und formulierte dementsprechend weniger elitäre und rassenideologische Vorstellungen aus. So hatte BORMANNs Anordnung nur die musikalische Ausbildung, die Werkerziehung und die Bewährung im „Unterrichten können“ hervorgehoben. Daran nahm der Leiter des Hauptschulungsamtes in der Reichsorganisationsleitung der NSDAP, SCHMIDT, Anstoß. Er beschwerte sich, daß der Lehrplan der LBA offensichtlich darauf abziele, dem „Volksschullehrer seinen ‚Höhenflug‘“ abzugewöhnen; bei den Fächern „hätten wohl die Anforderungen noch etwas höher gestellt werden dürfen“, es sei nicht ersichtlich, „in wieweit der Lehrer bei der Erarbeitung des Lehrplans sein Wissen selbständig verwenden kann.“ Er verweist auf das Vorbild der Arbeitsmethoden in den ältesten Jahrgängen der AHS, die ihm ein selbständiges Arbeiten zu garantieren schienen. Das Fehlen einer „wirklich weltanschaulich-politischen Erziehung“ wird darauf zurückgeführt, daß der verantwortliche Referent in der Parteikanzlei, KURT KRÜGER, die Einmischung des Hauptschulungsamtes fürchtete.

18 Die Anlage zum Rundschreiben der Parteikanzlei 111/41 (BA NS 22/739) stellte die Grundlage für die Planung der LBA dar.

SCHMIDT, dem ehemaligen Lehrer, war „nicht klar, warum für den jungen Lehrer in den letzten 2 Jahren nicht eine ausgesprochene Weltanschauungslehre oder auch Lebenskunde in wirklich vertieftem Maße eingeführt werden kann“. Er selbst machte, obwohl ihm das Konzept ja schließlich zur Kenntnisnahme vorgelegt wurde, keinen entsprechenden Vorschlag¹⁹.

Offenbar wußte er nicht, daß schon 1940 das Amt ROSENBERG, dem die Aufgabe der Entwicklung solcher Lehrpläne zufiel, einen entsprechenden Auftrag der Parteikanzlei mit einer fadenscheinigen Begründung zurückgewiesen hatte; ebenso hatte sich das Amt der Aufgabe entzogen, die „Weltanschauliche Schulung“ an den AHS zu planen (OTTWEILER 1979, S. 252f.; SCHOLTZ 1973, S. 176). Da man kaum Obstruktion in dieser Weigerung sehen kann, darf wohl vermutet werden, daß niemand die Verantwortung für eine unterrichtlich zu vermittelnde ideologische Orientierung übernehmen wollte. Durch die autoritative Vermittlung einer verbindlichen Orientierung, auf die man sich hätte beziehen können, wären der Willkürherrschaft Grenzen gesetzt worden. Das von der pädagogischen Praxis ausgehende Verlangen nach einer solchen Orientierung beweist, daß man nicht bereit war, sich die irrationale Grundlage für das Funktionieren des Führerstaates einzugestehen. Deshalb war dem allgemeinbildenden Schulwesen, dessen Lehrinhalte der Parteiapparat nicht kontrollieren konnte, vom Ministerium verboten worden, die „Weltanschauung“ zum „Gegenstand des Unterrichts“ zu machen (ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN DER HÖHEREN SCHULE 1983, S. 19).

Damit stellt sich allgemeiner die Frage des Funktionierens faschistisch-totalitärer Herrschaft innerhalb einer Bildungsinstitution. Faschistischem Politikverständnis entsprach der Verzicht auf rationale Begründungen des Handelns²⁰ und der Entscheidung über Zugehörigkeit oder Ausschluß, etwa in der Auslese, das Hinweggehen über persönliche und rational begründete Interessen. Es mußte damit in Widerspruch geraten zum gesellschaftlich gesetzten Zweck einer Bildungsinstitution und zu dem pädagogischen Anspruch auf Verinnerlichung rationaler Begründungen und auf reflektierende Beteiligung an der Bewältigung gestellter Anforderungen (KLAFKI 1962, S. 71). Weder der politisch engagierte Pädagoge, der zwischen Interessenlagen und Sachproblemen vermitteln wollte, noch derjenige, für den es in den LBA ausschließlich um fachliche Qualifikation ging, sahen sich durch das System bestätigt. Beide Ansprüche wurden zurückgedrängt und umgebogen, vornehmlich durch die rigorose Bedrohung aller, die den „absoluten“ Gehorsam verweigerten, aber auch durch die verführerische Devise, den „Sieg“ für wichtiger zu halten als die Erfüllung des Auftrags einer Bildungsinstitution.

Der Verlust eines humanen Verständnisses von politischem Handeln dürfte von denjenigen kaum empfunden worden sein, denen nach bildungsbürgerlicher Auffassung Politik ohnehin als „schmutziges Geschäft“ galt. Doch waren die Reaktionen auf die politische Entscheidung und auf das Verbot, weitere politische Alternativen zu erörtern, sehr verschieden, wie aus den später veröffentlichten und mehr noch aus schriftlich oder mündlich übermittelten Stellungnahmen von Beteiligten zu entnehmen ist. An den

19 SCHMIDT an LEY 2. 10. 41, in: BA NS 22/739. Als Reaktion ist auf dem Brief vermerkt: Krüger sagen, Schmidt ständig ausschalten.

20 HOLFELDER 1935, S. 6: „Echtes Handeln ist ... die wagende Setzung einer neuen Ordnung, die nicht gedeckt ist durch die Vorhut rationaler Gründe“.

ehemaligen HfL wurden große Anstrengungen unternommen, um eine die unterschiedliche Vorbildung ausgleichende Gesamtkonzeption zustande zu bringen, was freilich zu einer Verringerung des Qualifikationsniveaus führen mußte. Die „Professoren“ und „Dozenten“ der HfL wurden in entsprechende Positionen im höheren Schuldienst übernommen, hatten aber größere Aufstiegschancen bei verringerter Pflichtstundenzahl im Vergleich zu Lehrern an höheren Schulen ohne Internatsbetrieb. Die zuvor verächtlich gemachten individuellen Leistungsanreize wurden also wiederentdeckt.

Wenn die Älteren unter den pädagogisch Verantwortlichen die „Störungen“ von Lernprozessen auf den Einfluß der HJ zurückführten, nahmen sie nicht wahr, daß solche Störungen an politisch begründete Verfügungsansprüche gewöhnen sollten und deshalb längst zum Konzept nazistischer „Erziehung“ gehörten. Gegenüber den „Einsätzen“, der Verlegung von Ausbildungseinheiten in Neugründungen, schließlich dem Abbruch der Ausbildung zugunsten des Kriegshilfsdienstes konnten sie nur noch resignieren. Die Jüngeren, schon nazistisch Sozialisierten, distanzierten sich dagegen vom „Schulbetrieb“, wenn er kein Verständnis für die Stärkung des Selbstbewußtseins der Jugendlichen durch „Bewährung“ aufkommen ließ und den politischen Anforderungen nur abwehrend begegnet wurde. Eine Verständigung zwischen den Generationen mit unterschiedlichem Erfahrungshintergrund über das der Obrigkeit entgegenzubringende Mißtrauen war unmöglich geworden.

Die Verkehrung der Lehrerausbildung in eine Schulung von politischen Unterführern brachte die Büttelfunktion des Elementarschullehrers wieder zur Geltung; so läßt sich die Deutung als „Rückfall“ verstehen. Der Lehrer sollte nur noch in seinem „Glauben an den Führer“ die Legitimation für den eigenen Autoritätsanspruch sehen. Keine „normative Pädagogik“, keine aus einer politischen Doktrin ableitbare Didaktik sicherte seine Entscheidungen gegenüber der Kontrolle seiner Vorgesetzten ab, die ebenfalls lediglich auf Vertrauen oder Willkür basierte: „Was der Lehrer heute ist und was er zu tun hat, muß er sich selber aus seinem politischen Auftrag deuten“ (BAEUMLER 1942, S. 103).

Literatur

- ADORNO, TH. W.: Stichworte. Frankfurt/M. 1969.
 BAEUMLER, A.: Bildung und Gemeinschaft. Berlin 1942.
 BARGHEER, E.: In: Der Deutsche Volkserzieher 4 (1939), S. 297 und S. 624.
 BARGHEER, E.: In: Der Deutsche Volkserzieher 7 (1942), S. 272.
 BETTERMANN, K. A./GOESSL, M.: Schulgliederung, Lehrerbildung und Lehrerbeförderung in der bundesstaatlichen Ordnung. Berlin 1963.
 BUNARDT, K.: Die Odyssee der Lehrerschaft. Hannover ²1965.
 DEUTSCHE WISSENSCHAFT, ERZIEHUNG UND VOLKSBIILDUNG (DWEV): Amtsblatt des Reichsministeriums ab 1935.
 EILERS, R.: Die nationalsozialistische Schulpolitik (Staat und Politik 4). Köln 1963.
 ERZIEHUNG UND UNTERRICHT IN DER HÖHEREN SCHULE. Berlin 1938.
 FRÖHLICH, O.: Auf dem Wege zur Hochschulerneuerung. In: Der Deutsche Erzieher (1939), H. 6, S. 138–140.
 GAMM, H. J.: Führung und Verführung. München 1964.
 GEBHARDT, J.: Die Lehrerbildung im Pädagogischen Institut der Universität Hamburg. Hamburg 1948.
 GEISSLER, G.: Eingliederung der Lehrerbildung in die Universität. Das Hamburger Beispiel. Weinheim 1973.

- GÖNNER, R.: Die österreichische Lehrerbildung von der Normalschule bis zur Pädagogischen Akademie. Wien 1967.
- HOFFHEINZ: Die Lehrerbildungsanstalten. In: Deutsches Schulverwaltungsarchiv 39. Berlin 1942.
- HOLFELDER, A.: Das Ende der normativen Pädagogik. In: Internationale Z. f. Erziehung 4 (1935).
- JANNASCH, H. W.: Erziehung zur Freiheit. Göttingen 1970.
- KAUFMANN, G.: Das kommende Deutschland. Berlin ³1943.
- KEIL, T. (Hrsg.): Die deutsche Schule in den Sudetenländern. München 1967.
- KRITTEL, H.: Der Weg zum Volkslehrer. Jena 1932.
- KLAFKI, W.: Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß. In: KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1962.
- KLEINBERGER, A. F.: Gab es eine nationalsozialistische Hochschulpolitik? In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2. Stuttgart 1980.
- KOPPELMANN, H.: Das Schulwesen in Österreich. In: Deutsche Schulerziehung 1940. Berlin 1940.
- KRAMER, K.: Die Einstellungen künftiger Volksschullehrerinnen zu ihrem Beruf. Diss. phil. München 1943.
- KRUG, J.: Das Schulwesen Österreichs. In: Der Deutsche Erzieher (1938), Heft 3.
- KUROPKA, J.: Die akademische Lehrerausbildung und ihre Umgestaltung in der NS-Zeit. Staatlicher Pädagogischer Lehrgang und Lehrerbildungsanstalt in Vechta. In: HAUSCHMIDT, A./KUROPKA, J. (Hrsg.): Von der Normalschule zur Universität, 150 Jahre Lehrerbildung in Vechta 1830–1980. Bad Heilbrunn 1980, S. 175–257.
- LAHNE, W.: Unteroffiziere. München 1965.
- LEERS, J. v./HANSEN, H.: Der deutsche Lehrer als Kulturschöpfer. Frankfurt/M. 1939.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Lehrer und Politik in Preußen 1848–1900. Hamburg 1976.
- OTTWEILER, O.: Die Volksschule im Nationalsozialismus. Weinheim 1979.
- PETER, H.: Erziehung und Schule an der Zeitenwende. Wien 1957.
- PICKER, H.: Hitlers Tischgespräche im Führerhauptquartier 1941/42, neu herausgegeben von P. E. SCHRAMM. Stuttgart 1965.
- SACHER, W.: Die zweite Phase der Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 1974.
- SANDFUCHS, U.: Universitäre Lehrerausbildung in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Bad Heilbrunn 1978.
- SAUPE, W.: Besinnliches und Erfahrenes zum Ausleselager für LBA. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 44 (1943).
- SCHIRACH, B. v.: Revolution der Erziehung. München 1938.
- SCHMIDT-BODENSTEDT, A.: Neuordnung der Lehrerbildung. Amtliche Bestimmungen. Frankfurt/M. 1942.
- SCHMIDT-BODENSTEDT, A.: Die Volks- und Hauptschullehrerbildung. In: Deutsche Schulerziehung 1941/42. Berlin 1943.
- SCHMITZ, H. A.: Die Gemeinschaftsbildung im Kindes- und Jugendalter. In: Zeitschrift für Kinderforschung 48 (1940).
- SCHOLTZ, H.: NS-Ausleseschulen. Göttingen 1973.
- SCHOLTZ, H./STRANZ, E.: Nationalsozialistische Einflußnahmen auf die Lehrerbildung. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 2. Stuttgart 1980.
- SCHWANEBECK, J.: Vier Jahrzehnte Lehrerbildung in Elbing. In: Westpreußen. Jahrbuch 11, 1961.
- SPRANGER, E.: Gedanken über Lehrerbildung. Leipzig 1920.
- WIRTSCHAFT UND RECHT. Schul- und beamtenrechtliches Beiblatt zur Reichszeitung „Der deutsche Erzieher“ 1934–1945.
- VORSCHRIFTENHANDBUCH DER HJ, 3 Bände. (Nur für den Dienstgebrauch, o. J.)

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Harald Scholtz, Pfalzburger Str. 82, 1000 Berlin 15